
Quelques pistes de réflexion

Michel Fabre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3728>

DOI : 10.4000/ree.3728

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michel Fabre, « Quelques pistes de réflexion », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3728> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3728>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quelques pistes de réflexion

Michel Fabre
Directeur du CREN

Il ne s'agit pas de conclure mais seulement de relever quelques pistes de réflexion à la suite de ces contributions. Revenons sur le titre de ces travaux « Crise de l'éducation et Post-modernité ».

L'idée de post-modernité

Tous les intervenants sont d'accord pour dire que l'idée de post-modernité est une idée très floue. Ce n'est en rien une catégorie de la science historique. On serait bien en peine de dire précisément par exemple quand commence la post-modernité. Est-ce avec les prises de conscience douloureuses qui ont suivi la Shoah, l'avènement de la société de consommation, le déclin des avant-gardes artistiques, la faillite de l'idéal communiste, dernier « grand récit » moderne ? Peut-être toutes ces dates de naissance font-elles sens tant est multiforme l'idée de post-moderne.

L'idée de post-modernité relève plutôt de la conscience historique, en indiquant par là, la manière dont une société se pense avec tous les risques d'illusions que cela implique. Elle serait donc une sorte de vérité subjective (au sens de Freud) marquée davantage par l'authenticité d'un ressenti que par l'adéquation à des phénomènes avérés.

Telle qu'elle se vit et se pense, la post-modernité (ainsi que nous en avait averti Lyotard) n'arrive pas à désigner une nouvelle étape de l'histoire susceptible de venir après (post) la modernité et ouvrant son avenir propre. C'est plutôt un âge d'incrédulité, de doute, marqué par la réactivité plus que par l'affirmation, une déconstruction des idéaux et des valeurs de la modernité. Bref, la post-modernité se présente comme un ensemble de problèmes dont on ne sait s'il est possible de les subsumer sous une même problématique.

Quelques unes de ces mises en question ont été soulignées abondamment par les intervenants :

- la mise en cause des « grands récits » qui confèreraient à l'histoire un sens et particulièrement l'idée de progrès, la croyance en la valeur éducative du savoir...
- l'interrogation sur la culture scolaire face au relativisme ambiant,
- la définition de nouveaux rapports pédagogiques, de nouvelles conceptions du rapport au savoir (l'expérience), de nouvelles manières d'envisager la relation éducative ou formative, fondées sur une exigence d'horizontalité.
- l'avènement de nouvelles relations adultes/enfants extrêmement complexes oscillant entre confiance, défiance et « sur-exposition».
- le constat d'une personnalité « post-moderne », sans repères, plus psychotique que névrotique.
- le bouleversement de notre rapport à l'espace et au temps.

Bref, l'ampleur de la crise (de quelque nom qu'on la qualifie (sur, post, hyper-moderne) en appellerait à une critique, au sens kantien du mot. C'est à dire :

- à une nouvelle esthétique transcendantale : comment le phénomène post-moderne se donne-t-il dans les nouvelles conditions d'espace et de temps : quand les réseaux de communication abolissent les distances et que le temps se réduit au présent ou au « devenir pur » ?
- à une analytique de la complexité dont la science dite « post-moderne » se fait l'écho quand cesse le privilège absolu de la fonction continue à dérivée, modèle mathématique de la prévision moderne et qu'on entreprend d'ordonner le chaos, le hasard.
- à une dialectique des questions ultimes, mais sans l'horizon rassurante des idées régulatrices kantienues (le moi, le monde et dieu), une dialectique véritablement problématique en un sens bien plus profond que ne pouvait le concevoir Kant.

L'interpellation de la post-modernité

Sans doute convient-il – beaucoup plus modestement – de recevoir l'interpellation de la modernité qui a au moins cette vertu de rendre impossible tout sommeil dogmatique. Sur ce point, toutes les interventions marquent une belle constance : elles évitent le discours incantatoire et la réaffirmation dogmatique des valeurs de la modernité. Ce consensus conduit cependant à des lignes divergentes que l'on peut traduire en une diversité de questionnements :

La distinction d'une modernité critique et d'une modernité dogmatique permet-elle de récuser l'opposition de la modernité et de la post-modernité ?

Dans quelle mesure est-il heuristique de penser la post-modernité jusqu'au bout, dans une exigence de pure horizontalité, telle que le paradigme esthétique en fournit le modèle ?

Faut-il s'obstiner à vouloir sauver le soldat « Rayan », dans quelque chose comme une critique moderne de la modernité historique, critique qui s'illustre par exemple chez A Touraine ou J Habermas ?

Entre la nostalgie et l'abandon au fil du temps

Les interventions me paraissent toutes rechercher une posture d'équilibre entre une nostalgie de la modernité avec toutes les formes de « retour à » qui sévissent dans la littérature « essayiste » voir pamphlétaire du moment et la définition de formes souhaitables de résistances aux facilités du temps en particulier au relativisme.

D'où une exposition de la pensée à ce qui fait notre « croix » à savoir l'articulation entre verticalité et horizontalité. Peut-on contourner le problème, doit-on au contraire l'aborder de front ? S'agit-il d'exacerber le croisement de ces dimensions ou au contraire faut-il inventer des concepts qui l'assouplissent, le relativisent ?

Entre philosophie et pédagogie

On a souvent évoqué les élèves et la difficulté d'instruire. Sans doute le rapport des élèves à la culture scolaire est-il aujourd'hui particulièrement difficile à comprendre et à gérer. N'oublions pas cependant que la question « à quoi ça sert ? » qu'Émile pose à Jean-Jacques ne saurait être rabattue immédiatement sur l'utilitarisme invétéré des élèves. Rousseau nous enseigne qu'elle est une interrogation sur le sens des activités scolaires. Et il nous suggère que c'est précisément en se laissant interpellé ainsi que l'enseignant entre en pédagogie. Durkheim disait déjà – en 1905 – dans ses cours de Sorbonne, que la pédagogie devait être – dans nos sociétés en crise – une « fonction continue ». On souhaiterait qu'il soit mieux entendu.

La crise de l'école – c'est l'évidence – n'est intelligible que mesurée à une crise générale de la culture qui l'englobe. On n'attendra pas de la philosophie des solutions à la crise. La fonction de la philosophie est ici d'élucidation. Et les interventions philosophiques ont toutes été marquées par le souci de mobiliser les ressources de la tradition, non dans un but d'érudition, mais pour comprendre les questions vives de l'éducation d'aujourd'hui. On sent bien également toute la richesse apportée par des enquêtes empiriques, mais déjà conceptualisées et pensées. Sans elles, la réflexion philosophique risquerait de tourner à vide. C'est le pari de notre séminaire du CREN « Éducation et post-modernité » et c'était le pari de ces journées, de faire se croiser ces enquêtes et ces réflexions.